خسروی، حسین؛ کرامتی، انسی (۱۳۹۵). جایگاه تمایل به تفکر انتقادی در سازمان‌های غیرانتفاعی: مطالعه موردی سازمان کتابخانه‌ها، موزه‌ها و مرکز اسناد آستان قدس رضوی. *پژوهش‌نامه کتابداری واطلاع‌رسانی*، ۶ (۱)، ۶۹– ۴۸.

جایگاه تمایل به تفکر انتقادی در سازمان‌های غیرانتفاعی: مطالعه موردی سازمان کتابخانه‌ها، موزه‌ها و مرکز اسناد آستان قدس رضوی

حسین خسروی[۱]، دکتر انسی کرامتی[۲]

تاریخ دریافت: ۹۴/۵/۱۷ تاریخ پذیرش: ۹۴/۹/۲۵

چکیده

هدف: *هدف این پژوهش بررسی میزان تمایل به تفکر انتقادی در کارکنان سازمان کتابخانه‌ها، موزه‌ها و مرکز اسناد آستان قدس رضوی و نیز رابطه آن با ویژگی‌های جمعیت شناختی ایشان است.*

روش: *این پژوهش به روش توصیفی انجام شد و نمونه مورد بررسی ۱۶۳ نفر از کارکنان کتابخانه مرکزی، موزه و مرکز اسناد آستان قدس رضوی بودند که براساس اصل در دسترس‌پذیری انتخاب شدند. اطلاعات موردنیاز با استفاده از پرسشنامه محقق‌ساخته گردآوری و توسط روش‌های تی تک نمونه‌ای و مانوا مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفت.*

یافته‌ها: *نتایج به‌دست آمده نشان داد که میانگین ابعاد تمایل به تفکر انتقادی در نمونه مورد بررسی در سطح پایینی قرار دارد. همچنین بین ابعاد تمایل به تفکر انتقادی با متغیرهای پست سازمانی، متوسط زمان مطالعه و سابقه کار تفاوت معناداری وجود دارد؛ اما بین ابعاد تمایل به تفکر انتقادی با سطح تحصیلات، رشته تحصیلی و جنسیت نمونه مورد بررسی تفاوت معناداری وجود ندارد.*

کلیدواژه‌ها: *تمایل به تفکر انتقادی، تفکر انتقادی، کارکنان سازمان کتابخانه‌ها، موزه‌ها و مرکز اسناد آستان قدس رضوی.*

۱. کارشناس ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی، کارشناس کتابخانه مرکزی آستان قدس رضوی، khosravi_hossin@gmail.com

۲. دکترای برنامه درسی و مدرس دانشگاه فرهنگیان (پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد)، keramaty_ensi@yahoo.com

مقدمه

تجهیز به توانایی تفکر انتقادی و تمایل به کاربرد آن همواره به‌عنوان مسأله ای پیچیده در سازمان‌ها مطرح بوده اما امروزه حالتی بحرانی پیدا کرده است؛ زیرا از یک‌طرف زندگی در عصر انفجار اطلاعات، اینترنت، پایگاه‌های اطلاعاتی، شبکه‌های اجتماعی و سایر محمل‌های اطلاعاتی که هر لحظه حجم آنها افزایش می‌یابد، نیازمند برخورداری از توانایی ارزیابی و کاربرد اطلاعات در مورد افراد، جامعه، اقتصاد، فرهنگ و ... است. از طرف دیگر، مسائلی که افراد در زندگی روزمره یا محیط کار با آنها مواجه می‌شوند؛ غالباً تعریف نشده و مبهم هستند و در مورد آنها راه‌حل قطعی یا مشخصی وجود ندارد. مهم‌ترین الزام در چنین شرایطی آن است که افراد متفکرانی نقاد بوده و به تمایلات تفکر انتقادی[1] مجهز شوند (Barnett and Coat, 2005). متفکرانی که موقعیت‌های مسأله‌آمیز و چالش زا را درک نموده و قادرند به‌صورت موفقیت‌آمیز با آنها مواجه شوند. برخورداری از تمایلات تفکر انتقادی به این مطلب اشاره دارد که هر فرد ابتدا باید به‌صورت ذهنی وجود یک موقعیت دارای چالش را درک کرده و سپس نسبت به مواجه عملی با آن آماده شود. هرچند همواره درک وجود یک چالش به‌صورت ذهنی، منجر به بررسی عمیق و مواجه عملی با آن نمی‌شود؛ اما می‌توان گفت که هر اقدامی در این راستا براساس نگرش و درکی مبتنی بر وجود موقعیتی دارای مسأله شکل‌گرفته است. به‌عبارت دیگر «هرچند» تجهیز به توانایی تفکر انتقادی «با برخورداری از» تمایل به تفکر انتقادی «از جانب افراد، متفاوت است؛ اما این دو دارای ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر هستند».

بسیاری از پژوهشگران معتقدند که می‌توان تمایلات تفکر انتقادی را به افراد یا کارکنان سازمان‌ها آموزش داد (Carter, 2006; Palmer, 2007)؛ بنابراین رسالت سازمان‌های مختلف در راستای آموزش کارکنان خود اهمیتی مضاعف می‌یابد. در این میان آموزش کارکنان و کتابداران کتابخانه‌ها که در تمامی عرصه‌های فعالیت خود با منابع اطلاعاتی و ارزیابی آنها مواجه‌اند و بدین‌وسیله به کاربران کتابخانه‌ها کمک می‌کنند، نیز ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. در واقع به جرأت می‌توان گفت که آنها در انجام فعالیت‌های خود، خواه به شکل سنتی یا رقومی، نیازمند تفکر انتقادی‌اند (قیاسی، ۱۳۸۶). به‌ویژه آموزش کتابداران کتابخانه‌های عمومی و بزرگ، نظیر کتابخانه آستان قدس رضوی که با افراد بسیار متفاوت و متعددی در تعامل هستند؛ در این زمینه از جایگاه ویژه‌ای برخوردار می‌باشد.

با توجه به اینکه تمایلات یا نگرش‌های انسان محرک اعمال وی هستند (ماکسول،۱۳۸۲)؛ و

1. Critical Thinking Disposition

آموزش و تجهیز افراد به تمایلات تفکر انتقادی (به‌عنوان جنبه ذهنی یا پنهان رفتار) منجر به ایجاد یا تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی (به‌عنوان جنبه عملی رفتار) در آنها خواهد شد؛ بنابراین با آگاهی از تمایلات درونی کارکنان این کتابخانه‌ها نسبت به‌کاربست تفکر انتقادی، می‌توان به آموزش آنها در این زمینه پرداخت. اهمیت آگاهی از تمایلات تفکر انتقادی در کارکنان، از آنروست که براساس آن می‌توان تغییرات مطلوب در محیط سازمان‌ها را افزایش داد. در واقع بدون برخورداری از تمایلات مؤثر تفکر انتقادی، کاربرد تفکر انتقادی به‌عنوان یکی از ضرورت‌های عصر حاضر، امکان‌پذیر نیست (Profetto & Mc Grath, 2003)؛ بنابراین آگاهی نسبت به تمایلات تفکر انتقادی کارکنان در محیط سازمان‌ها ضروری است، به‌ویژه آنکه اعضای یک سازمان، براساس این آگاهی می‌توانند گام‌های مؤثری را در راستای رشد تجارب یادگیری خویش بردارند. از این‌رو در مقاله حاضر به بررسی میزان تمایلات تفکر انتقادی در کارکنان سازمان کتابخانه‌ها[۱] پرداخته شده است.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

منشأ توجه به تفکر انتقادی را می‌توان به آثار فیلسوف معروف، جان دیوئی[۲] و حتی قبل از وی به آثار فلاسفه باستان نظیر سقراط و افلاطون نسبت داد (عبداللهی، ۱۳۸۲)؛ اما با وجود قدمت در کاربرد این مفهوم، تاکنون تعریف دقیق و مورد اتفاقی از آن صورت نگرفته است (Carter, 2006). گلدر (۲۰۰۰) نیز در این رابطه بیان می‌کند: «هرچند این مفهوم یکی از مفاهیم بسیار مهم است اما تعریف آن دشوار می‌باشد» (Gelder, 2000 quoted in Jones, 2005). بئر[۳] (۱۹۹۵) در این زمینه توضیح می‌دهد که تفکر انتقادی[۴] به معنی تفکر عمیق[۵]، حل مسأله[۶]، تفکر خلاق[۷] یا تفکر مفهوم‌سازی کننده[۸] نیست، چون هر یک از این تفکرات دارای هدف خاصی هستند. به نحوی‌که «تصمیم‌گیری» به معنای انتخاب کردن از میان چند گزینه مختلف است. «حل مسأله» زمانی به‌کار می‌رود که با مشکلی مواجه شده‌ایم. «تفکر خلاق» یا «مفهوم‌سازی کردن» نیز زمانی به‌کار می‌رود که چیزی را ابداع کرده یا بهبود ببخشیم. در این میان اهداف تفکر انتقادی متفاوت از تفکرات نامبرده است. هدف تفکر انتقادی «مشخص کردن میزان و درجه‌ای است که یک

---

۱. منظور از سازمان کتابخانه‌ها در این پژوهش سازمان کتابخانه‌ها، موزه‌ها و مرکز اسناد آستان قدس رضوی می‌باشد.

2. John Dewey
3. Beyer
4. Critical Thinking
5. Reflective Thinking
6. Problem Solving
7. Creative Thinking
8. Conceptualizing Thinking

پدیده، مشخص شده و از جایگاه معتبری (صحیحی) برخوردار می‌گردد». در این زمینه دیانی و معرف‌زاده (۱۳۷۰) نیز تفکر انتقادی را تکاپوی ذهنی و جستجو در اندیشه‌های نوشته و نانوشته جهت دستیابی به نتیجه‌ای معتبر و مفید می‌دانند که آمیزه‌ای از تفکر خلاق، تفکر منطقی و تفکر مسئله‌گشا می‌باشد.

بررسی مفهوم واژه CRITICAL که از واژه یونانی CRITERION گرفته شده نیز نشان می‌دهد که این واژه به معنای «ملاکی برای قضاوت کردن» می‌باشد. در واقع تفکر انتقادی در معنایی وسیع عبارت از «مورد قضاوت قرار دادن کیفیت هر چیزی» است. به‌عنوان مثال زمانی که کیفیت غذایی، عملکرد یک شخص، صحت اظهارات رادیو و تلویزیون یا نتیجه‌گیری یک محقق را مورد قضاوت قرار می‌دهیم؛ در حال به‌کار بردن تفکر انتقادی هستیم. با توجه به مناظرات زیادی که در مورد ماهیت دقیق و تعریف تفکر انتقادی وجود دارد؛ هاو[1] (۲۰۰۴) این مفهوم را به‌گونه‌ای هنجاری تعریف کرده و بیان می‌کند: «یک متفکر نقاد کسی است که خوب فکر می‌کند». با استناد به این تعریف و با در نظر گرفتن این نکته که هر فردی حداقل در یک جنبه خوب فکر می‌کند، می‌توان ادعا کرد که همه افراد از توانایی تفکر انتقادی برخوردارند.

برخلاف ناهمسویی موجود در تعریف مفهوم تفکر انتقادی اما در خصوص ابعاد این مفهوم اخیراً نوعی همسویی میان صاحب‌نظران مختلف در این حوزه دیده می‌شود؛ به نحوی‌که آنها تفکر انتقادی را علاوه بر جنبه شناختی، دارای جنبه‌ای نگرشی و عاطفی نیز دانسته و ویژگی‌هایی را تحت عنوان «تمایلات تفکر انتقادی[2]» در این راستا متذکر می‌شوند. رینود و ماری[3] (۲۰۰۸) نیز توضیح می‌دهند که یکی از تمایزات عمده در درون تفکر انتقادی مربوط به تمایز تمایلات[4] از مهارت‌های تفکر انتقادی است. تمایلات تفکر انتقادی اشاره به ویژگی‌هایی دارد که منعکس‌کننده تمایل فرد نسبت به‌کاربرد تفکر انتقادی است. این ویژگی‌ها که به فهرست تمایلات یا منش‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا (CCTDI[5]) شهرت شهرت دارند در جدول (۱) بیان شده است:

1. Howe
2. Critical Thinking Disposition
3. Renaud & Murray
4. Disposition
5.California Critical Thinking Disposition Inventory

جدول ۱. فهرست تمایلات تفکر انتقادی کالیفرنیا

تمایلات تفکر انتقادی	تعریف
حقیقت‌جویی[۱]	صداقت فکری، تمایلی جسورانه برای دستیابی به بهترین دانش در هر موقعیت، تمایل به پرسیدن سؤالاتی چالش‌برانگیز و بررسی دلایل و شواهد در هر مکانی است.
سعه‌صدر[۲]	بردباری در برابر ایده‌های جدید و دیدگاه‌های متعدد می‌باشد.
تحلیلگری[۳]	آگاهی نسبت به پیچیدگی‌های بالقوه و نیز هوشیاری نسبت به استفاده از دلیل و مدرک جهت حل مسأله است.
منظم بودن[۴]	تمایل به سازماندهی داشتن که شامل تمرکز، کوشش و مقاومت (پایداری) است.
اعتماد به نفس در تفکر انتقادی[۵]	صداقت در استدلال و توانایی هدایت دیگران جهت تصمیم‌گیری منطقی است.
کنجکاوی[۶]	کنجکاوی عقلانی و تمایل به یادگیری اموری که ممکن است کاربرد فوری آنها واضح و مشخص نباشد.
بلوغ شناختی[۷]	قوه قضاوتی است که متمایل به در نظر گرفتن پیچیدگی‌های موجود در مسائل و احتیاط در تصمیم‌گیری، حتی در شرایط نامشخص و نامعین است.

تمایلات نامبرده بیانگر آن هستند که تأثیرات نگرشی بر تفکر چندجانبه می‌باشند. در درجه اول علاقه‌مندی یا لذت از تفکر شرط درگیری فعال در تفکر کردن است (کنجکاوی و پرسشگری برای شناخت)، دوم اینکه نگرش منعطف- فاقد تعصب- بیانگر تمایل به در نظر گرفتن دیدگاه‌های مختلف قبل از نتیجه‌گیری است (سعه‌صدر و انعطاف)، سوم اینکه یک رویکرد دقیق در مورد یادگیری، مطمئناً منجر به تصمیم‌گیری مؤثر و حل مسأله خواهد شد (منظم بودن) و سرانجام ارزش‌هایی مثل حمایت از انصاف و صداقت، در راستای قضاوت‌های بدون تعصب و محکم (جستجوگری حقیقت و بدون غرض بودن) باید وجود داشته باشد. در مجموع ابعاد چهارگانه نامبرده در مورد تمایلات تفکر انتقادی، بیانگر جنبه‌های مختلف پاسخ افراد نسبت به شرایطی است که مستلزم کاربرد تفکر انتقادی می‌باشد.

---
1. Truth- seeking
2. Open-mindedness
3. Analyticity
4. Systematicity
5. Critical thinking self-confidence
6. Inquisitive
7. Cognitive maturity

میان تمایلات تفکر انتقادی با مهارت‌های تفکر انتقادی رابطه وجود دارد (McCarthy and et al, 1991)؛ به نحوی‌که در وهله اول اگر افراد یا کارکنان یک سازمان در مورد تمایلات درونی خویش نسبت به تفکر انتقادی اطلاعاتی را بیابند، بنابراین عملکرد بهتری نیز خواهند داشت. در واقع آگاهی در مورد تمایلات تفکر انتقادی منجر به افزایش ایجاد تغییرات سازمانی مؤثر می‌شود. دوم اینکه اگر شخصی به یک تمایل تفکر انتقادی، گرایش یا علاقه بیشتری داشته باشد؛ بنابراین از انگیزش بیشتری برای رشد دادن آن تمایل نیز برخوردار می‌شود. در واقع آگاهی در مورد نقاط قوت و ضعف در زمینه تمایلات تفکر انتقادی، منجر می‌شود تا افراد به تقویت نقاط قوت و رفع یا اصلاح نقاط ضعف خود در مورد تمایلات تفکر انتقادی بپردازند. سوم اینکه بدون برخورداری از تمایلات مؤثر تفکر انتقادی، کاربرد تفکر انتقادی امکان‌پذیر نیست (Wern, 1983). درسل و می هیو (۱۹۵۴) به چهار دلیل عمده اشاره می‌کنند که بیانگر لزوم توجه به تجهیز کارکنان سازمان‌ها به تفکر انتقادی است. این دلایل عبارت‌اند از: ۱) تجهیز به تفکر انتقادی منجر به تحقق اهداف مهم دیگری می‌شود که سازمان آنها را دنبال می‌کند؛۲) مهارت‌های تفکر انتقادی دستیابی به دانش معنادار را تسهیل می‌کنند؛ ۳) توانایی تفکر انتقادی در بسیاری از فعالیت‌ها و مسائلی که اعضای یک سازمان با آن مواجه می‌شوند؛ قابل کاربرد است؛ و ۴) توانایی تفکر انتقادی مهارتی بادوام و بلندمدت است. بنابراین رشد و توسعه تمایلات تفکر انتقادی در کارکنان سازمان‌های مختلف ضرورتی گریزناپذیر است که دارای نقش قابل‌توجهی در تسهیل دستیابی به اهداف سازمانی می‌باشد (Dressel & Mayhew, 1954 quoted in Renaud & Murray, 2008)

تمایل به تفکر انتقادی در یک سازمان، پدیده‌ای است که از یک‌طرف مستلزم وجود «فرهنگ و جوی پذیرای تفکر انتقادی در آن سازمان» است و از طرف دیگر تحت تأثیر «ویژگی‌های شخصی کارکنان سازمان» قرار دارد. از نظر شاین[1] (۱۳۹۱) فرهنگ‌سازمانی مجموعه‌ای از فرضیات اساسی است که افراد سازمان در روبه‌رو شدن با مسائل، برای انطباق با محیط و دستیابی به وحدت و انسجام داخلی، ایجاد، کشف و توسعه داده‌اند و ثابت شده که سودمند و با ارزش هستند؛ در نتیجه به‌عنوان روش صحیح «ادراک، تفکر و احساس» به اعضای جدید انتقال می‌یابد. در واقع فرهنگ موجود در یک سازمان شیوه اندیشیدن ویژه‌ای مطابق با آن فرهنگ را در کارکنان به همراه دارد. کامرون و کوئین[2](۱۹۹۹، به نقل از عباسی، پریرخ، دیانی و فتاحی،۱۳۸۹) چهار نوع فرهنگ متفاوت را در سازمان‌ها شناسایی کرده‌اند که عبارت‌اند از: گروهی، کارآفرین، سلسله مراتبی و بازاری. از میان فرهنگ‌های نامبرده، کارکنانی که تحت

1. Shayon
2. Cameron and Quinn

تأثیر فرهنگ سلسله مراتبی قرار دارند کمترین میزان تمایل به تفکر انتقادی را نشان داده و بالعکس کارکنانی که تحت تأثیر فرهنگ گروهی قرار دارند؛ نسبت به سایر فرهنگ‌ها دارای تمایل به تفکر انتقادی بیشتری هستند. زیرا «در فرهنگ سلسله مراتبی انطباق کارکنان و پیروی آنها از سنت‌های موجود مورد تأکید قرار دارد؛ در حالیکه در فرهنگ گروهی، کارکنان شبیه به اعضای یک خانواده، انعطاف‌پذیری و بصیرت را محور فعالیت‌های خود می‌دانند و تحت یک فضای دموکراتیک به تعامل با یکدیگر می‌پردازند». مظلوم‌خراسانی واکبری فریمانی (۱۳۸۸، ص ۱۳) نیز در این رابطه بیان می‌کنند که «بررسی نظریات فوکو، هابرماس، کانت و فریره، بیانگر آن است که آزاداندیشی و وجود فضای عمومی آزاد، برای بحث و گفتگو، از شرایط الزامی جهت رشد تفکر انتقادی و تمایل به‌کاربرد آن توسط افراد می‌باشد».

به‌علاوه، پژوهشگران مختلفی متذکر می‌شوند که ویژگی‌های شخصی افراد نیز در برخورداری آنها از توانایی تفکر انتقادی و به‌موازات آن تمایلات تفکر انتقادی تأثیرگذار هستند. به‌عنوان مثال سن (فرند و زوبک[1]، ۱۹۵۸؛ آلفارو-لفور[2]،۲۰۰۴)؛ جنس (فشیون[3]،۱۹۹۰؛ بیجرانو[4]، ۲۰۰۵)؛ قومیت (فشیون،۱۹۹۰؛ فلاورز و پاسکارلا[5]،۲۰۰۳)؛ میزان تحصیلات و تجربه کاری (وون-روبل، سالیوان و اسمیت[6]، ۱۹۹۷؛ آدامز، استوور، ویت لو[7]،۱۹۹۹؛ بیکر[8]،۲۰۰۲)؛ توسط پژوهشگران نامبرده به‌عنوان ویژگی‌های شخصی تأثیرگذار در این رابطه شناسایی شده‌اند. در این میان با توجه به اینکه سازمان کتابخانه‌ها از جمله سازمان‌های وسیعی است که با اقشار مختلفی در تعامل بوده و از تجهیزات و امکانات مالی گسترده‌ای- که همواره به‌عنوان یک مانع در مسیر رشد فعالیت کتابخانه‌ها محسوب می‌شود- برخوردار می‌باشد و از طرف دیگر از آنجایی‌که استفاده مطلوب از این امکانات و نیز عرضه مناسب خدمات به مراجعان تا حد زیادی به مهارت و کارآیی کارکنان این کتابخانه بستگی دارد که برخورداری آنها از تمایلات تفکر انتقادی در این زمینه دارای نقش غیرقابل انکاری است؛ بنابراین در پژوهش حاضر این سؤالات مورد بررسی قرار گرفت که:

تمایلات تفکر انتقادی در کارکنان سازمان کتابخانه‌ها چگونه است؟

آیا بین تمایلات تفکر انتقادی کارکنان سازمان کتابخانه‌ها با توجه به متغیرهای جمعیت شناختی

1. Friend and Zubek
2. Alfaro-LeFevre
3. Facione
4. Bidjerano
5. Flowers and Pascarella
6.Vaughan-Wrobel, Sullivan and Smith
7. Adams, Stover & Whitlow
8. Baker

آنها (رشته تحصیلی، سطح تحصیلات، جنسیت و پست سازمانی، سابقه کار و متوسط میزان مطالعه در هفته) تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی است. جامعه مورد بررسی تمام کارکنان سازمان کتابخانه‌ها، موزه‌ها و مرکز اسناد آستان قدس رضوی است که تعداد آنها برابر با ۳۸۵ تن می‌باشد. با توجه به محدود بودن و نیز پراکندگی موجود در افراد جامعه مذکور از نظر مکانی، بنابراین نمونه‌ای به حجم ۱۶۳ نفر در این پژوهش شرکت نمودند که شامل تمام کارکنان در دسترس واقع در کتابخانه مرکزی، موزه و مرکز اسناد آستان قدس رضوی می‌باشند. در جدول (۲) ویژگی‌های جمعیت شناختی نمونه مورد مطالعه ارائه شده است:

جدول ۲. ویژگی‌های جمعیت شناختی کارکنان کتابخانه مرکزی، موزه و مرکز اسناد آستان قدس رضوی

متغیرهای جمعیت شناختی		سطوح متغیرها	فراوانی	درصد
رشته تحصیلی	مدیر	کتابداری	۹	۶۰
		غیرکتابداری	۶	۴۰
	کارشناس	کتابداری	۸۱	۷۷/۱۴
		غیرکتابداری	۲۴	۲۲/۸۶
سطح تحصیلات	مدیر	کارشناسی	۱۰	۶۶/۶۷
		ارشد	۵	۳۳/۳۳
	کارشناس	کارشناسی	۷۵	۷۱/۴۲
		ارشد	۳۰	۲۸/۵۸
جنسیت	مدیر	زن	۳	۲۰
		مرد	۱۲	۸۰
	کارشناس	زن	۳۶	۳۴/۲۹
		مرد	۶۹	۶۵/۷۱
پست سازمانی		مدیر	۱۵	۱۲/۵
		کارشناس	۱۰۵	۸۷/۸
سابقه کار	مدیر	۰-۱۰ سال	۰	۰
		۱۰-۲۰ سال	۱۲	۸۰

		۲۰–۳۰ سال	۳	۲۰
		بیش از ۳۰	۰	۰
	کارشناس	۰–۱۰ سال	۲۴	۲۲/۸۶
		۱۰–۲۰ سال	۶۶	۶۲/۸۵
		۲۰–۳۰ سال	۱۵	۱۴/۲۹
		بیش از ۳۰	۰	۰
میزان ساعات مطالعه در هفته	مدیر	کمتر از ۷ ساعت	۴	۲۶/۶۷
		۷–۱۴ ساعت	۷	۴۶/۶۷
		۱۴–۲۱ ساعت	۳	۲۰
		بیشتر از ۲۱ ساعت	۱	۶/۶۶
	کارشناس	کمتر از ۷ ساعت	۸۸	۸۳/۸۰
		۷–۱۴ ساعت	۱۱	۱۰/۴۸
		۱۴–۲۱ ساعت	۳	۲/۸۶
		بیشتر از ۲۱ ساعت	۳	۲/۸۶
نوع جذب	مدیر	رسمی	۱۱	۷۳/۳
		قراردادی	۴	۲۶/۷
	کارشناس	رسمی	۵۷	۵۴/۲۸
		قراردادی	۴۸	۴۵/۷۲

همان‌طور که در جدول (۲) نیز ملاحظه می‌شود از نظر رشته تحصیلی بیشتر افراد در نمونه مورد بررسی فارغ‌التحصیل رشته کتابداری هستند؛ اما تعداد مدیران در این زمینه حدود دوپنجم بوده که در مقایسه با کارشناسان بسیار کمتر است. از نظر سطح تحصیلات بیشتر افراد در نمونه مورد بررسی دارای سطح تحصیلی کارشناسی بوده و تعداد مدیران در این زمینه نسبت به کارشناسان، مقداری کمتر است. در مورد متغیر جنسیت نیز نه‌تنها تعداد کارمندان زن بسیار کمتر از مرد (حدود یک‌چهارم) می‌باشد؛ بلکه تعداد مدیران زن نسبت به مرد نیز بسیار کم (حدود یک‌پنجم) است. از نظر سابقه کار حدود ۶۵ درصد از نمونه مورد بررسی دارای سابقه کاری بین ۱۰–۲۰ سال بوده و در این زمینه سابقه کاری مدیران بسیار بیشتر از کارشناسان می‌باشد. بیش از سه‌چهارم نمونه مورد بررسی، به‌طور متوسط کمتر از یک ساعت در روز به

مطالعه می‌پردازند. همچنین میزان مطالعه مدیران نسبت به کارشناسان بیشتر است. از نظر نوع جذب نیز حدود نیمی از کارکنان سازمان قراردادی بوده و نسبت کارشناسان در این زمینه بسیار بیشتر می‌باشد.

برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته استفاده شد. این پرسشنامه با توجه به فهرست هفتگانه تمایلات تفکر انتقادی کالیفرنیا (یعنی حقیقت‌جویی، سعه‌صدر، تحلیلگری، منظم بودن، اعتماد به نفس در تفکر انتقادی، کنجکاوی و بلوغ شناختی) در سه بخش تنظیم شد. این بخش‌ها عبارت از الف) شناخت خود، ب) شناخت خود در برخورد با مراجعان و ج) شناخت خود در برخورد با وظیفه محوله هستند. برای هر بخش ۱۴ سؤال و در مجموع ۴۲ سؤال در این پرسشنامه طراحی شد که براساس مقیاس لیکرت نمره‌گذاری شدند. شایان ذکر است که اعتبار این پرسشنامه براساس آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ بود و روایی محتوایی آن نیز به تأیید ۵ نفر از متخصصان تعلیم و تربیت رسید.

در واقع این پرسشنامه در سه بخش ذکر شده به بررسی سه سؤال می‌پرداخت که عبارت‌اند از: ۱) تا چه میزان تمایلات هفتگانه تفکر انتقادی را در رفتارهای شخصی‌تان مورد استفاده قرار می‌دهید؟ ۲) تا چه میزان تمایلات هفتگانه تفکر انتقادی را در رفتارهای خود با مراجعان کتابخانه جهت رفع نیازهای آنها مورد استفاده قرار می‌دهید؟ و ۳) تا چه میزان تمایلات هفتگانه تفکر انتقادی را در انجام وظایف و مسئولیت‌های حرفه‌ای خود در تعامل با همکاران، مراجعان و مدیران، مورد استفاده قرار می‌دهید؟ زیرا همان‌طور که فشیون و همکاران (۲۰۰۰) بیان می‌کنند «تمایلات تفکر انتقادی در افراد به‌صورت پنهان و غیرقابل اندازه‌گیری نیستند؛ به نحوی‌که وقتی افراد مختلف را برحسب تمایلاتشان مورد بررسی قرار می‌دهیم؛ در واقع در حال بررسی روش‌هایی هستیم که این افراد در انجام فعالیت‌های خود با آنها خو گرفته‌اند».

برای اجرای پرسشنامه مذکور، محققان به ملاقات انفرادی با ۱۶۳ نفر از کارکنان سازمان کتابخانه‌ها پرداخته و پس از دریافت اعلام همکاری از سوی آنان، پرسشنامه‌های پژوهشی را در اختیار ایشان قرار دادند. سپس ضمن بیان هدف از انجام این پژوهش، به آنها اطلاع داده شد که مدت یک هفته، برای تکمیل پرسشنامه‌ها زمان در اختیار دارند. با گذشت یک هفته ۱۳۰ پرسشنامه از کارکنان دریافت شد و پس از حذف ۱۰ مورد از پرسشنامه‌های مغشوش، اطلاعات حاصل از ۱۲۰ پرسشنامه باقی‌مانده، توسط نرم‌افزار اس.پی.اس.اس[1] مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفت.

1. Spss

تحلیل یافته‌ها و ارائه نتایج

یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین و انحراف استاندارد به‌دست آمده از ۱۲۰ پرسشنامه مورد بررسی، در جدول (۳) ارائه شده است:

جدول ۳. میانگین و انحراف استاندارد ابعاد تمایلات تفکر انتقادی در کارکنان سازمان کتابخانه‌ها

شاخص‌های آماری / ابعاد تمایلات تفکر انتقادی	میانگین	انحراف استاندارد
شناخت خود	۴۵.۵۹	۴.۹۸
شناخت خود در برخورد با مراجعان	۴۸.۴۵	۵.۷۴
شناخت خود در برخورد با وظیفه محوله	۴۷.۹۵	۵.۶۶

همان‌طور که در جدول (۳) نیز مشاهده می‌شود؛ میانگین تمایلات تفکر انتقادی کارکنان سازمان کتابخانه‌ها در زمینه «شناخت خود در برخورد با مراجعان» نسبت به دو بعد دیگر بیشتر می‌باشد. برای بررسی دقیق‌تر این موضوع و در واقع پاسخ به سؤال اول این پژوهش مبنی بر اینکه «تمایلات تفکر انتقادی در کارکنان سازمان کتابخانه‌ها چگونه است؟» از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شد که نتایج آن در جدول (۴) ارائه شده است:

جدول (۴). نتایج آزمونتی تک نمونه‌ای در مورد ابعاد تفکر انتقادی در کارکنان سازمان کتابخانه‌ها

شاخص‌ها / ابعاد تمایلات تفکر انتقادی	آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها	مقدار ثابت: ۱۲۶	
					حد پایین	حد بالا
شناخت خود	−۱۷۶.۷۶	۱۱۹	...	−۸۰.۴۰	−۸۱.۳۰	−۷۹.۵۰
شناخت خود در برخورد با مراجعان	−۱۴۷.۷۹	۱۱۹	...	−۷۷.۵۵	−۷۸.۵۸	−۷۶.۵۱
شناخت خود در برخورد با وظیفه محوله	−۱۵۰.۹۱	۱۱۹	...	−۷۸.۰۴	۷۹.۰۶	−۷۷.۰۱

همان‌طور که در جدول (۴) نیز قابل‌ملاحظه است، هرچند میانگین تمایلات تفکر انتقادی در بعد شناخت خود بیشتر از دو بعد دیگر می‌باشد؛ اما در مجموع میانگین ابعاد مختلف تفکر انتقادی در نمونه مورد بررسی در سطح بسیار پایینی است. در واقع منفی بودن دو مقدار حد بالا و حد پایین در جدول (۴)، بیانگر آن است که میانگین ابعاد تفکر انتقادی در نمونه کارکنان سازمان کتابخانه‌ها در سطح بسیار پایینی قرار دارد. علت این امر را تا حد زیادی می‌توان مرتبط با جو حاکم بر این سازمان دانست. در واقع

همان‌طور که پژوهش خسروی (۱۳۹۰) نیز نشان داده است: «وجود جو و فرهنگ سلسله مراتبی در این سازمان بیشتر بر رعایت آیین‌نامه‌ها و قواعد به‌شدت ساختارمند، کنترل و ثبات رویه تأکید دارد»؛ در حالیکه ظهور و رشد تفکر انتقادی مستلزم برخورداری از فضایی دموکراتیک است که پذیرای انعطاف باشد. پورویس[1] (۲۰۰۹) نیز در این زمینه توضیح می‌دهد که تشویق و حمایت اطرافیان منجر به بروز و رشد تفکر انتقادی در یک محیط می‌شود و حال آنکه در فرهنگ‌سازمانی سلسله مراتبی چنین حمایتی وجود ندارد.

برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش مبنی بر اینکه «آیا بین تمایلات تفکر انتقادی کارکنان سازمان کتابخانه‌ها با توجه به متغیرهای جمعیت شناختی آنها (رشته تحصیلی، سطح تحصیلات، جنسیت، پست سازمانی، سابقه کار و متوسط میزان مطالعه در هفته) تفاوت وجود دارد یا خیر؟» در مورد هر یک از متغیرها به‌صورت مجزا از روش تجزیه‌وتحلیل واریانس چند متغیره (مانوا) استفاده شد.

در بررسی تفاوت ابعاد مختلف تمایلات تفکر انتقادی در کارکنان سازمان کتابخانه‌ها با توجه به متغیر جمعیت شناختی «پست سازمانی»، نتایج آزمون باکس[2] برای برابری همگنی واریانس‌ها معنادار نبود (f=۰/۳۲۵، sig=۰/۹۲۴) بنابراین واریانس گروه‌ها برابر نیست.

جدول ۵. نتایج آزمون مانوا برای بررسی تفاوت ابعاد مختلف تمایلات تفکر انتقادی کارکنان سازمان کتابخانه‌ها با توجه به متغیر جمعیت شناختی پست سازمانی

اثر	ارزش	f	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	اتای سهمی
آزمون اثر پیلایی[3]	۰/۰۸۲	۳/۴۷	۳	۱۱۶	۰/۰۱۸	۰/۰۸۲
آزمون لامبدای ویلکز[4]	۰/۹۱۸	۳/۴۷	۳	۱۱۶	۰/۰۱۸	۰/۰۸۲

نتایج جدول (۵)، نشان می‌دهد که آزمون اثر پیلایی و آزمون لامبدای ویلکز معنادار است، بنابراین بین ابعاد مختلف تمایلات تفکر انتقادی کارکنان سازمان کتابخانه‌ها با توجه به متغیر جمعیت شناختی پست سازمانی به‌طور کلی تفاوت معناداری وجود دارد. برای پاسخگویی به این سؤال که آیا ابعاد مختلف تمایلات تفکر انتقادی در کارشناسان بیشتر است یا مدیران؟ به نتایج جدول (۶) یعنی اطلاعات توصیفی مراجعه شد.

1. Purvis
2. Box"s test
3. Pillai"s trace
4. Wilks" Lambda

جدول ۶. میانگین و انحراف استاندارد ابعاد تمایلات تفکر انتقادی در کارکنان سازمان کتابخانه‌ها با توجه به پست سازمانی

شاخص‌ها / ابعادتمایلات تفکر انتقادی	میانگین		انحراف استاندارد	
	کارشناسان	مدیران	کارشناسان	مدیران
شناخت خود	۴۵/۳۲	۴۷/۴۶	۴/۹۸	۴/۶۸
شناخت خود در برخورد با مراجعان	۴۷/۸۳	۵۲/۷۳	۵/۵۱	۵/۶۷
شناخت خود در برخورد با وظیفه محوله	۴۷/۷۹	۴۹/۱۳	۵/۶۱	۵/۶۶

همان‌طور که نتایج جدول (۶) نیز نشان می‌دهد در هر سه بعد از ابعاد تمایلات تفکر انتقادی میانگین نمره مدیران بالاتر از میانگین نمره کارشناسان است. در واقع مدیران این سازمان نسبت به کارشناسان آن در ابعاد مختلف تمایلات تفکر انتقادی، در سطح بالاتری قرار دارند. دلیل چنین تفاوتی را می‌توان در میزان تجربه بیشتر مدیران سازمان و نیز سطح تحصیلی بالاتر آنها نسبت به کارشناسان دانست. در واقع همان‌طور که جدول (۲) نیز نشان می‌دهد میزان سابقه کاری مدیران بسیار بیشتر از کارشناسان بوده و همچنین سطح تحصیلات مدیران نیز نسبت به کارشناسان، اندکی بیشتر است. این یافته همسو با یافته‌های پژوهشی اونز، وربورگ و الن[1] (۲۰۱۳) می‌باشد که بیان می‌کند نوع و میزان تجارب قبلی افراد با سطح تفکر انتقادی در آنها ارتباط دارد.

بررسی تفاوت ابعاد مختلف تمایلات تفکر انتقادی کارکنان کتابخانه آستان قدس رضوی با توجه به متغیر جمعیت شناختی «متوسط زمان مطالعه» بیانگر آن بود که نتایج آزمون باکس برای برابری همگنی واریانس‌ها معنادار نبوده (f=۱/۵۵، sig=۰/۰۶) و بنابراین واریانس گروه‌ها برابر نیست.

جدول ۷. نتایج آزمون مانوا برای بررسی تفاوت ابعاد مختلف تمایلات تفکر انتقادی در کارکنان سازمان کتابخانه‌ها با توجه به متوسط زمان مطالعه در هفته

اثر	ارزش	f	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	اتای سهمی
آزمون اثر پیلایی[2]	۰/۱۸۰	۲/۴۶	۹	۳۴۸	۰/۰۱۰	۰/۰۶۰
آزمون لامبدای ویلکز[3]	۰/۸۲۷	۲/۵۰	۹	۲۷۷/۵۹	۰/۰۰۹	۰/۰۶۱

1. Evens,Verburgh, & Elen
2. Pillais Trace
3. Wilks Lambda

نتایج جدول (۷)، نشان می‌دهد که آزمون اثر پیلایی و آزمون لامبدای ویلکز معنادار است، بنابراین بین ابعاد مختلف تمایلات تفکر انتقادی کارکنان سازمان کتابخانه‌ها با توجه به متغیر متوسط زمان مطالعه در هفته به‌طور کلی تفاوت معناداری وجود دارد. برای مشخص شدن چگونگی ابعاد مختلف تمایلات تفکر انتقادی نمونه مورد مطالعه، براساس متوسط زمان مطالعه در هفته، به نتایج جدول (۸) یعنی مقایسه‌های زوجی مراجعه شد.

جدول ۸. نتایج مقایسه‌های زوجی با توجه به متوسط زمان مطالعه در هفته

شاخص / ابعاد	گروه i	گروه j	تفاوت میانگین	خطای معیار	سطح معناداری
شناخت خود	کمتر از ۷ ساعت	۱۴-۷ ساعت	-۳/۲۴	۱/۲۵	۰/۰۶۷
	۱۴-۷ ساعت	کمتر از ۷ ساعت	۳/۲۴	۱/۲۵	۰/۰۶۷
شناخت خود در برخورد با وظیفه محوله	کمتر از ۷ ساعت	۲۱-۱۴ ساعت	-۷/۳۱	۲/۳۰	۰/۰۱۱
	کمتر از ۷ ساعت	بیشتر از ۲۱ ساعت	۳/۹۰	۲/۷۹	۰/۰۹۹
	۱۴-۷ ساعت	۲۱-۱۴ ساعت	-۶/۵۵	۲/۵۷	۰/۰۷۴
	۲۱-۱۴ ساعت	کمتر از ۷ ساعت	۷/۳۱	۲/۳۰	۰/۰۱۱
	۲۱-۱۴ ساعت	۷-۱۴ ساعت	۶/۵۵	۲/۵۷	۰/۰۷۴
	بیشتر از ۲۱ ساعت	کمتر از ۷ ساعت	۳/۹۰	۲/۷۹	۰/۰۹۹

نتایج جدول (۸) بیانگر آن است که:

- میانگین مؤلفه شناخت خود در کتابدارانی که میزان مطالعه‌شان در هفته بین ۷-۱۴ ساعت بوده (۴۸/۳۳)، بیشتر از کتابدارانی است که کمتر از ۷ ساعت مطالعه داشته‌اند (۴۵/۰۸).
- مؤلفه شناخت خود در برخورد با وظیفه محوله، در کتابدارانی که میزان مطالعه‌شان در هفته بین ۲۱-۱۴ ساعت بوده (۵۴/۶۶)، بیشتر از کتابدارانی است که کمتر از ۷ ساعت مطالعه داشته‌اند (۴۷/۳۴).
- مؤلفه شناخت خود در برخورد با وظیفه محوله، در کتابدارانی که میزان مطالعه‌شان در هفته کمتر از ۷ ساعت بوده (۴۷/۳۴)، کمتر از کتابدارانی است که بیشتر از ۲۱ ساعت مطالعه داشته‌اند (۵۱/۲۵).
- مؤلفه شناخت خود در برخورد با وظیفه محوله، در کتابدارانی که میزان مطالعه‌شان در هفته بین ۷-۱۴ ساعت بوده (۴۸/۱۱)، کمتر از کتابدارانی است که بین ۱۴-۲۱ ساعت مطالعه داشته‌اند (۵۴/۶۶).
- مؤلفه شناخت خود در برخورد با وظیفه محوله، در کتابدارانی که میزان مطالعه‌شان در هفته کمتر از ۷ ساعت بوده (۴۷/۳۴)، کمتر از کتابدارانی است که بیشتر از ۲۱ ساعت مطالعه داشته‌اند (۵۱/۲۵).

درمجموع هرچند براساس جدول (۲) می‌توان گفت که بیش از سه‌چهارم نمونه مورد بررسی به‌طور متوسط کمتر از یک ساعت در روز به مطالعه می‌پردازند و این میزان حتی برای مدیران سازمان نیز بسیار کم است؛ اما یافته‌های ارائه شده در جدول (۸) نیز نشان می‌دهد که افزایش میزان مطالعه کارکنان کتابخانه با افزایش میزان تمایلات تفکر انتقادی در آنها همراه است.

در بررسی تفاوت ابعاد مختلف تمایلات تفکر انتقادی کارکنان سازمان کتابخانه‌ها با توجه به متغیر جمعیت شناختی «سابقه کار»، نتایج آزمون باکس برای برابری همگنی واریانس‌ها معنادار نبود (۰/۰۶ =sig،f=۱/۳۳) و بنابراین واریانس گروه‌ها برابر نیست.

جدول ۹. نتایج آزمون مانوا برای بررسی تفاوت ابعاد مختلف تمایلات تفکر انتقادی کارکنان سازمان کتابخانه‌ها با توجه به متغیر جمعیت شناختی سابقه کار

اثر	ارزش	f	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	اتای سهمی
آزمون اثر پیلایی	۰/۰۷۵	۱/۱۴	۶	۲۳۲	۰/۰۰۴	۰/۰۵۳
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۹۴۳	۱/۱۴	۶	۲۳۰	۰/۰۰۳	۰/۰۵۳

نتایج جدول (۹)، نشان می‌دهد که آزمون اثر پیلایی و آزمون لامبدای ویلکز معنادار است، بنابراین بین ابعاد مختلف تمایلات تفکر انتقادی کارکنان سازمان کتابخانه‌ها با توجه به متغیر سابقه کار به‌طور کلی تفاوت معناداری وجود دارد. برای مشخص شدن چگونگی ابعاد مختلف تمایلات تفکر انتقادی براساس سابقه کار به نتایج جدول (۱۰) یعنی مقایسه‌های زوجی مراجعه شد.

جدول ۱۰. نتایج مقایسه‌های زوجی با توجه به سابقه کار

شاخص‌ها / ابعاد تمایلات تفکر انتقادی	گروه i	گروه j	تفاوت میانگین	خطای معیار	سطح معناداری
شناخت خود	۱۰-۱ سال	۳۰-۲۰ سال	۱۳.۷۶	۱.۶۸	۰.۰۰۳
	۳۰-۲۰ سال	۱۰-۱ سال	-۱۳.۷۶	۱.۶۸	۰.۰۰۳
شناخت خود در برخورد با مراجعان	۱۰-۱ سال	۳۰-۲۰ سال	۱۱.۲۷	۲.۱۲	۰.۰۰۵
	۲۰-۱۰ سال	۳۰-۲۰ سال	۵.۳۳	۱.۰۸	۰.۰۰۱
	۳۰-۲۰ سال	۲۰-۱۰ سال	-۵.۳۳	۱.۰۸	۰.۰۰۱
شناخت خود در برخورد با وظایف محوله	۱۰-۱ سال	۳۰-۲۰ سال	۸.۴۲	۲.۲۵	۰.۰۰۹
	۳۰-۲۰ سال	۱۰-۱ سال	-۸.۴۲	۲.۲۵	۰.۰۰۹
	۳۰-۲۰ سال	۲۰-۱۰ سال	۲.۵۷	۲.۶۰	۰.۰۰۱

نتایج جدول (۱۰) بیانگر آن است که:

- مؤلفه شناخت خود در کتابدارانی که سابقه کار آنها بین ۱۰-۱ سال بوده (۲۳/۳۵)، کمتر از کتابدارانی است که سابقه کار آنها بین ۳۰-۲۰ سال قرار دارد (۳۷/۱۱).
- مؤلفه شناخت خود در برخورد با مراجعان، در کتابدارانی که سابقه کار آنها بین ۱۰-۱ سال بوده (۵۳/۵۴)، بیشتر از کتابدارانی است که سابقه کار آنها بین ۳۰-۲۰ سال قرار دارد (۴۲/۲۷).
- مؤلفه شناخت خود در برخورد با مراجعان، در کتابدارانی که سابقه کار آنها بین ۲۰-۱۰ سال بوده (۴۷/۶۰)، بیشتر از کتابدارانی است که سابقه کار آنها بین ۳۰-۲۰ سال قرار دارد (۴۲/۲۷).
- مؤلفه شناخت خود در برخورد با وظایف محوله، در کتابدارانی که سابقه کار آنها بین ۱۰-۱ سال بوده (۴۷/۱۴)، بیشتر از کتابدارانی است که سابقه کار آنها بین ۳۰-۲۰ سال قرار دارد (۳۸/۷۲).
- مؤلفه شناخت خود در برخورد با وظایف محوله، در کتابدارانی که سابقه کار آنها بین ۲۰-۱۰ سال بوده (۴۱/۲۹)، بیشتر از کتابدارانی است که سابقه کار آنها بین ۳۰-۲۰ سال قرار دارد (۳۸/۷۲).

درمجموع براساس یافته‌های جدول (۱۰) می‌توان گفت: آن دسته از کارکنان سازمان کتابخانه‌ها که از سابقه کاری بیشتری برخوردارند در بعد شناخت خود دارای سطح بالاتری از تمایلات تفکر انتقادی هستند؛ در حالیکه آن دسته از کارکنان سازمان کتابخانه‌ها که از سابقه کاری کمتری برخوردارند در ابعاد شناخت خود جهت تأمین نیازهای مراجعان و نیز انجام وظایف و مسئولیت‌های حرفه‌ای خود در تعامل با سایر همکاران و مدیران، دارای سطح بالاتری از تمایلات تفکر انتقادی می‌باشند. یکی از مهم‌ترین دلایل چنین تفاوتی را می‌توان در سیاست‌های رشد نیروی انسانی در این سازمان دانست که منجر می‌شود تا به‌ویژه کارشناسان سازمان برای دستیابی به پیشرفت شغلی خود با چالش‌هایی مواجه باشند. به‌عنوان مثال میزان رضایت کاربران کتابخانه، به‌عنوان یکی از ملاک‌های مهم ارزشیابی کارکنان می‌باشد و همان‌طور که جدول (۲) نیز نشان می‌دهد حدود نیمی از کارشناسان این سازمان نیروهای قراردادی هستند؛ بنابراین در انجام وظایف خود به‌صورت حرفه‌ای و رفع نیازهای مراجعان نیز بیشتر تلاش نموده و در این ابعاد از تمایلات تفکر انتقادی بیشتری هم برخوردار هستند.

آزمون اثر پیلایی و آزمون لامبدای ویلکز در مورد سه متغیر سطح تحصیلات، رشته تحصیلی و جنسیت، معنادار نبود؛ بنابراین بین ابعاد مختلف تمایلات تفکر انتقادی کارکنان سازمان کتابخانه‌ها با توجه به این سه متغیر به‌طور کلی تفاوت معناداری مشاهده نشد. جدول (۱۱) بیانگر این مطلب می‌باشد:

جدول ۱۱. نتایج آزمون مانوا برای بررسی تفاوت ابعاد مختلف تمایلات تفکر انتقادی کارکنان سازمان کتابخانه‌ها با توجه به متغیرهای سطح تحصیلات، رشته تحصیلی و جنسیت

متغیر	اثر	ارزش	f	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	اتای سهمی
سطح تحصیلات	آزمون اثر پیلایی	۰/۰۲۴	۰/۹۵۹	۳	۱۱۶	۰/۴۱۵	۰/۰۲۴
	آزمون لامبدای ویلکز	۰/۹۷۶	۰/۹۵۹	۳	۱۱۶	۰/۴۱۵	۰/۰۲۴
رشته تحصیلی	آزمون اثر پیلایی	۰/۰۱۹	۰/۷۴۹	۳	۱۱۶	۰/۵۲۵	۰/۰۱۹
	آزمون لامبدای ویلکز	۰/۹۸۱	۰/۷۴۹	۳	۱۱۶	۰/۵۲۵	۰/۰۱۹
جنسیت	آزمون اثر پیلایی	۰/۰۳۰	۱/۱۸۳	۳	۱۱۶	۰/۳۱۹	۰/۰۳۰
	آزمون لامبدای ویلکز	۰/۹۷۰	۱/۱۸۳	۳	۱۱۶	۰/۳۱۹	۰/۰۳۰

علی‌اکبری و صادق دقیقی[1] (۲۰۱۱) بیان می‌کنند یکی از اهداف مهم و اولیه تحصیلات تکمیلی، رشد تفکر انتقادی در افراد است؛ اما یافته‌های ارائه شده در جدول (۱۱) همسو با یافته‌های پژوهش انجام شده توسط الهسوی[2] و همکاران (۲۰۰۷) است که دریافت رابطه‌ای میان سطح تحصیلات و میزان تمایلات تفکر انتقادی وجود ندارد. البته همان‌طور که کینگ، وود وماینز[3] (۱۹۹۰) نیز بیان می‌کنند نتایج پژوهشی متضادی در مورد نقش تحصیلات تکمیلی در رشد تمایل به تفکر انتقادی وجود دارد. به نحوی‌که برخی از آنها دریافتند: «افزایش سطح تحصیلات در افراد منجر به افزایش سطح تمایلات تفکر انتقادی نیز می‌شود». شاید یکی از دلایل مطرح در مورد نتایج متضاد در این زمینه را بتوان به میزان تلاش فرد، ویژگی‌های فردی و به‌ویژه قدرت تحلیل‌گری افراد نسبت داد. به‌عبارت دیگر برخورداری از تحصیلات تکمیلی به‌تنهایی نمی‌تواند تفکر انتقادی افراد را به همراه داشته باشد؛ بلکه تحصیل در کنار تلاش برای تأمل و تعمق بر یادگیری‌های فردی است که تفکر انتقادی و تمایل به تفکر انتقادی را افزایش می‌دهد.

در مورد رابطه میان رشته تحصیلی و تمایل به تفکر انتقادی، تمایزی میان دانشجویان رشته‌های نظری و عملی وجود دارد. به نحوی‌که یافته‌های پژوهشی لیچ و گود[4] (۲۰۱۱) بیانگر آن است که

1. Aliakbari and Sadeghdaghighi
2. El-Hessewi
3. King, Wood and Mines
4. Leach and Good

دانشجویان رشته‌های تحصیلی عملی مانند پرستاری از تفکر انتقادی بالاتری برخوردارند. در مقابل اطهری و همکاران (۱۳۸۹) نیز به این نتیجه دست یافتند که دانشجویان رشته‌های علوم انسانی نسبت به سایر رشته‌ها از تفکر و تمایلات تفکر انتقادی پایین‌تری برخوردارند. اما یافته‌های این پژوهش همسو با پژوهش انجام شده توسط سکلای و دمایرهن[1] (۲۰۱۱) می‌باشد که حاکی از عدم وجود رابطه در این زمینه است. در واقع هرچند براساس جدول (۲) تنها حدود یک‌چهارم نمونه مورد مطالعه از رشته غیرکتابداری فارغ‌التحصیل شده‌اند که عمدتاً نیز در رشته‌های علوم انسانی تحصیل کرده‌اند؛ اما به‌طور کلی یکی از مواردی که برای تبیین این مسأله می‌توان ذکر کرد؛ «وضعیت کلی ساختار آموزشی در ایران» است. به نحوی‌که عدم حضور جدی نقد، عدم تفکر انتقادی به‌صورت عملی، اتکای نظام آموزشی ایران به قدرت حافظه دانشجویان به‌جای قدرت تحلیل و... مواردی نیستند که مختص رشته تحصیلی خاصی باشند؛ بلکه اکثر دانشجویان و فارغ‌التحصیلان رشته‌های مختلف تحت تأثیر این مشکلات قرار می‌گیرند (کرامتی، ۱۳۹۲).

همچنین براساس یافته‌های جدول (۱۱) می‌توان گفت که رابطه‌ای میان جنسیت و تمایل به تفکر انتقادی وجود ندارد. پژوهش‌های انجام شده توسط اطهری و همکاران (۱۳۸۹)، بابا محمدی و خلیلی (۱۳۸۳) سکلای و دمایرهن (۲۰۱۱) و لیچ و گود (۲۰۱۱) همسو با این یافته می‌باشد. به نظر می‌رسد دلیل عمده در این زمینه، مربوط به آن باشد که تمام انسان‌ها صرف‌نظر از جنسیت، توانایی برخورد نقادانه با دنیای اطراف خود را به‌صورت بالقوه دارا هستند (فریر، ۱۳۹۰) و از این‌رو جنسیت نمی‌تواند عامل متمایزکننده‌ای در این زمینه باشد.

نتیجه

بقا و رشد سازمان‌ها در دنیای امروز نیازمند برخورداری کارمندان آنها از مهارت تفکر انتقادی است. البته همان‌طور که لی آ[2] (۲۰۱۱) بیان می‌کند «وجود دانش در مورد یک موضوع تنها پیش‌شرط لازم جهت برخورداری از تفکر انتقادی در آن زمینه نیست» چون تفکر انتقادی علاوه بر مؤلفه شناختی دارای یک مؤلفه نگرشی هم هست. جنبه نگرشی یا عاطفی تفکر انتقادی که منش‌ها یا تمایلات تفکر انتقادی نام دارد و محرک ظهور تفکر انتقادی در افراد است؛ قابل آموزش دادن به کارکنان در سازمان‌های مختلف می‌باشد. در این زمینه علاوه بر پژوهش عبدالله، الزیدین و یی[3] (۲۰۱۰) که تأثیر

1. Sacli & Demirhan
2. Lia
3. Abdullah, Alzaidiyeen and Yee

آموزش بر رشد تفکر انتقادی را به‌صورت تجربی مورد تأیید قرار داده‌اند؛ پژوهشگران متعدد دیگری نیز مانند عرفانی و سعیدی[1] (۲۰۱۴)، کل[2] (۲۰۰۹) و سوانی و برگ هف[3] (۲۰۰۹) وجود دارند که موفقیت‌آمیز بودن آموزش در این زمینه را مورد تأکید قرار داده‌اند. برای دستیابی به توفیق در چنین آموزشی در وهله اول باید از چگونگی این تمایلات در کارکنان یک سازمان، اطلاعاتی را کسب نمود. در پژوهش حاضر نیز با توجه به جایگاه و اهمیت کارکنان سازمان کتابخانه‌ها در میان سازمان‌های عمومی که با افراد متعدد و متفاوتی تعامل دارد؛ به بررسی چگونگی تمایلات تفکر انتقادی کارکنان این سازمان و نقش برخی از عوامل مؤثر در این زمینه پرداخته شد.

یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد که هرچند میانگین تمایلات تفکر انتقادی در مدیران سازمان کتابخانه‌ها نسبت به کارشناسان آن بیشتر است؛ اما در مجموع میانگین ابعاد مختلف تفکر انتقادی در نمونه مورد بررسی در سطح پایینی قرار دارد. همچنین تمایل به تفکر انتقادی مستلزم در نظر گرفتن عوامل تسهیل‌کننده آن مانند ترغیب به افزایش مطالعه، ارائه تجارب غنی و به‌ویژه ایجاد جوی حمایت‌کننده از سوی مدیران است. در واقع همانطورکه (فریر، ۱۳۹۰) نیز بیان می‌کند: انسان به‌طور طبیعی، به شکل نقادانه با دنیای خود رابطه برقرار می‌کند اما شرایط و عکس‌العمل‌های دریافتی از دنیای بیرون منجر می‌شود تا در نوع رفتارهای خود تجدیدنظر کند. بر این اساس به نظر می‌رسد عوامل تسهیل‌کننده تمایل به تفکر انتقادی باید بیشتر موردتوجه قرار گیرد؛ از این‌رو پیشنهاد می‌شود:

۱) با توجه به امنیت شغلی و نیز تجربه‌کاری بیشتر مدیران نسبت به کارشناسان، آنها به‌عنوان پیشگام، امور موجود و سنت‌ها را به چالش کشیده و طرحی نو دراندازند. به‌عنوان مثال مدیریت مشارکتی و گروهی بیشتر موردتوجه قرار گرفته و طی جلساتی زمینه‌های بحث و گفتگو که عاملی در جهت برانگیختن تفکر انتقادی و تمایل به‌کاربرد آن است، بیشتر مورد تشویق قرار گیرد.

۲) آموزش تفکر انتقادی مستلزم طرح‌ریزی دقیق و ترکیب و تلفیق آن با تمام برنامه‌های آموزشی سازمان است؛ از این‌رو نباید به یک دوره آموزشی خاص در این زمینه اکتفا کرد؛ بلکه آموزش تفکر انتقادی و تمایل به‌کاربرد آن باید تبدیل به یک فرهنگ شود. گام اول در این راستا نیز شناسایی اهمیت و فایده آن برای کارکنان سازمان است که با روش‌های مختلف باید در مورد آن اطلاع‌رسانی شده و در عمل نیز مورد استفاده قرار گیرد. مثلاً اختصاص یک زمان مشخص در روز برای مطالعه و پژوهش در

1. Erfani and Saedi
2. Kohl
3. Swaney-Berghoff

کارکنان که طی آن تکالیفی نوشتاری برای تحریک تفکر ارائه شده و یا خلاصه‌سازی و نگارش مقاله‌های کوتاه تحلیلی مورد تشویق قرار گیرد.

همچنین پیشنهادهایی برای انجام پژوهش بیشتر در این زمینه عبارت‌اند از:

۱) انجام پژوهش‌های مشابه در سایر کتابخانه‌ها،

۲) بررسی رابطه میزان «تعهد کارکنان نسبت به سازمان» و نیز «انتظارات آنها از سازمان» با تمایل به تفکر انتقادی.

کتابنامه

اطهری، زینب السادات. شریف، مصطفی. نعمت بخش، مهدی. بابامحمدی، حسن (۱۳۸۹). بررسی رابطه مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان با رتبه آزمون سراسری ورود به دانشگاه. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*. ۲ (۲). ۳۷-۱۵.

بابامحمدی، حسن. خلیلی، حسین (۱۳۸۳). مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی سمنان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. ۱۲(۴). ۳۱-۲۳.

دیانی،محمدحسین. معرف‌زاده، عبدالحمید (۱۳۷۰). *مبانی مرجع: فنون پرسش کاوی و پاسخ‌یابی از منابع کتابخانه*. مشهد: آستان قدس رضوی.

شاین، ادگار (۱۳۹۱). *مدیریت فرهنگ‌سازمانی و رهبری*. ترجمه برزو فرهی بوزنجانی و شمس‌الدین نوری نجفی. تهران: سیمای جوان.

خسروی، حسین (۱۳۹۰). *تعیین رابطه فرهنگ‌سازمانی با میزان گرایش به فعالیت‌های بازاریابی در سازمان کتابخانه‌ها، موزه‌ها و مرکز اسناد آستان قدس رضوی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری، دانشگاه پیام نور مشهد.

عباسی، زهره. پریرخ، مهری. دیانی، محمد حسین. فتاحی.رحمت الله (۱۳۸۹). شناسایی الگوی فرهنگ سازمانی حاکم بر کتابخانه‌های مرکزی دانشگاه‌ها و سنجش تأثیر آن بر میزان اجرای مدیریت دانش. *فصلنامه علوم و فناوری اطلاعات*. ۳ (۲۵). ۴۱۲-۳۸۹.

عبداللهی، نوراله (۱۳۸۲). خدمات و اهمیت کتابخانه‌های عمومی. *فصلنامه پیام کتابداری*. شماره‌های ۵۱ و ۵۰. ۲۱-۱۵.

فریر، پائولو (۱۳۹۰). *آموزش شناخت انتقادی*. ترجمه منصور کاویانی. تهران: افشار.

قیاسی،میترا (۱۳۸۶). جایگاه تفکر انتقادی در علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی. *مجله اطلاع‌شناسی*. ۵ (۱و۲).۹۳-۱۱۸.

کرامتی، انسی (۱۳۹۲). *تبیین برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی ایران: خاستگاه، مفروضه‌ها، تجربه‌ها و پیامدها*. رساله دکترای برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد.

ماکسول، جان (۱۳۸۲). *مدیریت نگرش*. ترجمه فضل‌الله امینی. تهران: فرا.

مظلوم خراسانی، محمد. اکبری فریمانی، محمد (۱۳۸۸). بررسی تفکر انتقادی معلمان آموزش‌وپرورش شهر فریمان و عوامل مؤثر بر آن. *علوم اجتماعی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد*. ۶ (۱). ۲۳۰-۱۹۷.

Abdullah, A. G. K. Alzaidiyeen, N. J. Yee, N. M. (2010). The Practices of Critical Thinking Component and Its Impact in Malaysian Nurses Health Education. *international education studies*. 3(1),pp 73-82.

Adams, M. H., Stover, L. M, Whitlow, J. F. (1999). A longitudinal evaluation of baccalaureate nursing students' critical thinking abilities. *Journal of Nursing Education*, 38.pp 139-141.

Alfaro-LeFevre, R. (2004). *Critical Thinking and Clinical Judgement: A Practical Approach* (3rd edition). St. Louis: Saunders.

Aliakbari, M. Sadeghdaghighi, A. (2011). Investigation of the Relationship between Gender, Field of Study, and Critical Thinking Skill: the Case of Iranian Students. *Proceedings of the 16th conference of Pan Pacific Association of Applied Linguistics.* The Chinese University of Hong Kong.

Baker, D. D. (2002). *A longitudinal study of critical thinking skills in baccalaureate nursing student*. Dissertation. Unites States. Critical thinking in psychology. 22. pp 214-231.

Barnett, R .& Coate, K .(2005**)**. *Engaging the curriculum in Higher Education***.** New York: USA.

Beyer, B .K. (1995).*critical thinking*. Indiana: Bloomington.

Bidjerano, T. (2005). Gender differences in self-regulated learning. *Paper presented at the Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association*, October 19-21. Kerhonkson, NY, USA.

Carter, l. (2006*).Online Education for Ontario's Registered Nurses: An Examination of Critical Thinking*. doctoral dissertation: University of Windsor.

El-Hessewi, Gh.M. Harmina,M.K.Taha Mohamed, N. El-Halim Mansi, M.A. and Bassiouni,N.A (2007).The Disposition Of The Undergraduate University Nursing Students Toward Critical Thinking. *Journal of study critical thinking*. 6(2).pp 75-94.

Erfani, N. Saedi, S. (2014). Study critical thinking of Hamedan welfare office employees. *Journal of Business and Management* Review. 3(10).pp 255-260.

Evens, M. Verburgh, A. & Elen, J. (2013). Critical Thinking in College Freshmen: The Impact of Secondary and Higher Education. *International Journal of Higher Education*. 2(3).pp 139-151.

Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A state-ment of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. The California Academic Press, Millbrace.

Facione, P. A. Facione, N. C. Giancarlo, C. A. (2000). The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 20(1).pp 61-84.

Flowers, L.A. & Pascarella, E.T. (2003). Cognitive Effects of College: Differences between african american and caucasian students. *Research in Higher Education*, 44. pp21-49.

Friend, C. M. & Zubek, J. P. (1958).The Effects Of Age On Critical Thinking Ability. *Journal of Gerontology*. 13(4).pp 407-413.

Jones, A. (2005).Culture and context: critical thinking and student learning in introductory Macroeconomics**.** *Studies in Higher Education* 30(3).pp 339–354.

King, P. M. Wood, P. K. Mines, R. A. (1990).Critical thinking among college and graduate students. *The review of higher education*. 13(2).pp 167-186.

Kohl, G. M. (2009).*The Association of Critical thinking and Participation in Living and Learning Programs: Residental Honors compared to Civic/Social leaedership Programs and non participation in living and learning programs*.Doctoral dissertation: University of Maryland.

Leach, B. T. Good, D. V. (2011). Critical Thinking Skills as Related to University Students' Gender and Academic Discipline. *International Journal of Humanities and Social Science*. 1(21).pp 100-106.

Lia, E. R. (2011). *Critical Thinking: A Literature Review*. Research Report. Available at: http://www.pearsonassessments.com/research

Howe, E. R. (2004).Canadian and Japanese teachers' conceptions of critical thinking: acomparative study. Teachers and *Teaching: theory and practice*, 10(5).pp505-528.

McCarthy, P. Schuster, P. Zehr, P. & McDougal, D. (1999**).** Evaluation of critical thinking in a baccalaureate nursing program. *Nursing Education*.38(3).pp 142-144.

Palmer, S. M. (2007). *Critical thinking dispositions of part-time faculty members teaching at the college level*. Doctoral dissertation: OhioUniversity.

Profetto-McGrath, J. (2003). The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students. *Journal* of *Advanced Nursing*, 43(6).pp 569-77.

Purvis, C. A. (2009). *Factors that Influence the Development of Critical Thinking skills in Associate Degree Nursing Students.* Doctoral dissertation*:* University of Georgia.

Renaud, R. D & Murray, H. G. (2008). A comparison of a subject-specific and a general measure of critical thinking. *Thinking Skills and Creativity* 3.pp 85–93.

Sacli, F. Demirhan, G. (2011). Comparison of critical thinking skills of students in physical education, teacher education, coaching and recreation programs. *Journal of Education*. 41.pp 372-385.

Swaney-Berghoff,L. (2009). *A Comparative study of Critical Thinking Abilities of Sophomore and Senior nursing students*. Master Research Paper. Indiana: Ball State University.

Vaughan-Wrobel, B. C, O'Sullivan, P., & Smith, L. (1997). Evaluating critical thinking skills of baccalaureate nursing students. *Journal of Nursing Education*, 56. pp 485-488.

Wern, D. J. (1993*). A Comparison of the theories of Adolescent Moral Development of Lawrence Kohlberg and Carol Gilligan: Alternative Views of the Hidden Curriculum***.** Doctoral dissertation: Lehigh University.